



**EL JUEGO LIBRE EN EL DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL
DE NIÑOS Y NIÑAS DE EDUCACIÓN INICIAL**

**FREE PLAY IN THE SOCIOEMOTIONAL DEVELOPMENT OF
CHILDREN IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION**

**Trabajo de Investigación para optar al Grado Académico de
Bachiller en Educación**

Autores

Mariana Alejandra Barrios García
<https://orcid.org/0009-0001-7339-5141>

María Alejandra Cornejo de Castro
<https://orcid.org/0009-0006-9256-0671>

Karen Stefany Mendoza Jara
<https://orcid.org/0009-0005-9159-2877>

Asesora

Mayli Zapata Loayza
<https://orcid.org/0000-0001-9193-0913>

Lima, agosto, 2025

Monografía_VF_Barrios-Cornejo-Mendoza

6%
Textos sospechosos



- 1% Similitudes
0% similitudes entre comillas
< 1% entre las fuentes mencionadas
- 4% Idiomas no reconocidos
- 39% Textos potencialmente generados por la IA (ignorado)

Nombre del documento: Monografía_VF_Barrios-Cornejo-Mendoza.docx
ID del documento: 1b05da1f0138dd5c60a8b1f14bf97901fba64f6f
Tamaño del documento original: 79,42 kB

Depositante: Mayli Zapata
Fecha de depósito: 8/8/2025
Tipo de carga: interface
fecha de fin de análisis: 8/8/2025

Número de palabras: 9267
Número de caracteres: 66.016

Ubicación de las similitudes en el documento:



Fuentes de similitudes

Fuentes principales detectadas

N°	Descripciones	Similitudes	Ubicaciones	Datos adicionales
1	MONOGRAFIA_JUEGO ESPONTANEO.docx MONOGRAFIA_JUEGO ESP... #60a7d0 Viene de mi grupo 7 fuentes similares	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (82 palabras)
2	ve.scielo.org http://ve.scielo.org/pdf/ric/v5n4/2739-0063-ric-5-04-e504009.pdf 2 fuentes similares	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (71 palabras)
3	www.revista.vocesde laeducacion.com.mx https://www.revista.vocesde laeducacion.com.mx/index.php/Voces/artic leView/112	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (44 palabras)
4	zagan.unizar.es https://zagan.unizar.es/record/31603/files/IES15-2015-050.pdf 4 fuentes similares	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (49 palabras)
5	Documento de otro usuario #8d84e Viene de otro grupo 2 fuentes similares	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (44 palabras)

Fuentes con similitudes fortuitas

N°	Descripciones	Similitudes	Ubicaciones	Datos adicionales
----	---------------	-------------	-------------	-------------------

DEDICATORIA

Agradezco con todo mi corazón a mis padres, por su compañía incondicional; a mis abuelos, por llenar mi infancia de alegría; a mi esposo, por estar a mi lado en cada proyecto; y a mi hijo, por enseñarme a ver la infancia con nuevos ojos y recordarme la belleza de lo simple.

Mariana Alejandra Barrios Garcia

A mi futuro esposo, por ser parte de este capítulo y los que vendrán. Este logro es un paso firme a la vida que estamos construyendo juntos.

María Alejandra Cornejo de Castro

El presente trabajo se lo dedico con todo mi corazón a mis padres ya que sin su apoyo no lo hubiese logrado, su bendición a diario a lo largo de mi vida me protege y me lleva por el camino del bien. Por eso les brindo mi trabajo en ofrenda de su paciencia y amor.

Karen Stefany Mendoza Jara

RESUMEN

La presente monografía explora la relación entre el juego libre y el desarrollo socioemocional en la etapa de Educación Inicial, enmarcando ambos conceptos dentro de los lineamientos del Currículo Nacional de la Educación Básica. Se parte del reconocimiento del juego libre como una experiencia significativa que promueve aprendizajes integrales, respetando las vivencias, intereses y tiempos de los niños. El primer capítulo desarrolla las bases conceptuales del juego libre, sus tipos, características y secuencia metodológica, haciendo énfasis en el rol activo del adulto como acompañante sensible que observa, escucha y crea un entorno seguro sin intervenir de forma directiva. Asimismo, se reflexiona sobre la importancia de integrar el juego libre en la práctica escolar cotidiana y los múltiples beneficios que ello conlleva para el desarrollo infantil. El segundo capítulo aborda el desarrollo socioemocional desde una perspectiva evolutiva, analizando su relevancia en la primera infancia y el papel fundamental del entorno, la familia y la escuela en su fortalecimiento. Se profundiza en competencias clave como la autorregulación emocional, la empatía, la expresión emocional y la construcción de vínculos saludables. Finalmente, se presentan estudios empíricos que evidencian cómo el juego libre favorece el desarrollo socioemocional en niños de distintas edades y contextos, incluyendo investigaciones en el contexto peruano. La investigación concluye validando la premisa principal de la monografía: el juego libre favorece el desarrollo socioemocional. Asimismo, se destaca su valor en la infancia, así como la importancia del rol adulto como acompañante respetuoso y facilitador del juego.

Palabras clave: juego libre; desarrollo socioemocional; educación inicial; desarrollo infantil.

ABSTRACT

This monograph explores the relationship between free play and socioemotional development in Early Childhood Education, framing both concepts within the guidelines of the National Basic Education Curriculum. It starts from the recognition of free play as a meaningful experience that promotes integral learning while respecting children's experiences, interests, and timing. The first chapter develops the conceptual foundations of free play, its types, characteristics, and methodological sequence, emphasizing the active role of the adult as a sensitive companion who observes, listens, and creates a safe environment without direct intervention. It also reflects on the importance of integrating free play into everyday school practices and the multiple benefits it brings to child development. The second chapter addresses socioemotional development from an evolutionary perspective, analyzing its relevance in early childhood and the fundamental role of the environment, family, and school in its strengthening. It delves into key competencies such as emotional self-regulation, empathy, emotional expression, and the construction of healthy bonds. Finally, empirical studies are presented that show how free play supports socioemotional development in children of different ages and contexts, including research in the Peruvian context. The research concludes by validating the main premise of the monograph: free play supports socioemotional development. It also highlights its value in childhood, as well as the importance of the adult's role as a respectful companion and facilitator of play.

Keywords: free play; socioemotional development; initial education; childhood development.

ÍNDICE

DEDICATORIA.....	iii
RESUMEN.....	iv
ABSTRACT.....	v
INTRODUCCIÓN.....	7
CAPÍTULO I: EL JUEGO LIBRE.....	9
1.1. El juego libre: concepto y características.....	9
1.2. El juego libre en sectores.....	11
1.2.1. Definición.....	11
1.2.2. Tipos de sectores	12
1.2.3. Secuencia metodológica de juego libre en sectores.....	13
1.3. Rol del adulto en el juego libre.....	15
1.4. Importancia del juego libre en la educación inicial.....	16
CAPÍTULO II: DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL EN LA EDUCACIÓN INICIAL.....	19
2.1. Antecedentes teóricos.....	19
2.2. Definición de desarrollo socioemocional.....	20
2.3. Proceso de desarrollo socioemocional en la infancia.....	22
2.4. Rol de la familia en el desarrollo socioemocional.....	24
2.5. Rol de la escuela y el docente en el desarrollo socioemocional.....	25
2.6. Importancia del desarrollo socioemocional.....	25
2.7. Relación entre juego libre y desarrollo socioemocional.....	26
CONCLUSIONES.....	29
REFERENCIAS.....	31

INTRODUCCIÓN

La presente monografía aborda la relación entre el juego libre y el desarrollo socioemocional en la Educación Inicial. Este tema cobra especial relevancia al considerar su estrecha vinculación con el Currículo Nacional de la Educación Básica del Ministerio de Educación del Perú (MINEDU, 2016), el cual reconoce al juego como una estrategia pedagógica central en la etapa inicial. El estudio busca aportar al desarrollo de las competencias “Construye su identidad” y “Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común”, ambas fundamentales para el bienestar emocional, la expresión de sentimientos, la interacción social y la participación activa en la vida escolar.

Esta investigación surge como respuesta a una problemática nacional evidenciada en diversos estudios. Evaluaciones realizadas por la Unidad de Medición de la Calidad (MINEDU, 2016) revelan que una proporción considerable de niños de 5 años no alcanza los niveles esperados en habilidades relacionadas con la expresión emocional, la regulación de conductas y la interacción con los demás. Asimismo, el Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI, 2022) indica que más del 65% de niños menores de 6 años presenta dificultades para gestionar sus emociones ante situaciones de frustración, una situación que se ha visto intensificada tras la pandemia. Pese a los esfuerzos del Ministerio de Educación por fortalecer el bienestar socioemocional a través de programas como “Buen Retorno al Año Escolar 2022”, estos aún no abordan de manera sistemática metodologías como el juego libre (MINEDU, 2022).

En este escenario, el juego libre se posiciona como una estrategia clave para favorecer la empatía, la autorregulación, la resolución de conflictos y la expresión emocional, siempre que exista una mediación adecuada del adulto (Veiga et al., 2016). Sin embargo, el informe de UNICEF (2018) señala que un obstáculo clave es precisamente la falta de comprensión del potencial educativo del juego, así como la capacitación insuficiente para aplicarlo pedagógicamente.

Esta monografía parte de la premisa de que el juego libre, cuando es acompañado de manera respetuosa y consciente por el adulto, favorece el desarrollo socioemocional en la primera infancia. A partir de ello, se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿De qué

manera el juego libre se relaciona con el desarrollo socioemocional en niños de Educación Inicial?

Con este propósito, el objetivo general del estudio es describir la relación entre el juego libre y el desarrollo socioemocional en los niños de Educación Inicial. Para ello, se propone como objetivos específicos: explorar el concepto de juego libre en la infancia, analizar el desarrollo socioemocional y su proceso durante los primeros años, y revisar estudios sobre el respaldo de la relación entre juego libre y desarrollo socioemocional.

La monografía se organiza en dos capítulos. El Capítulo I desarrolla el marco teórico del juego libre: su definición, características, tipos, secuencia metodológica y el rol del adulto, con énfasis en su aplicación dentro del aula. El Capítulo II aborda el desarrollo socioemocional en la Educación Inicial, analizando su definición, importancia, proceso evolutivo, el rol del docente y de la familia, así como investigaciones empíricas que sustentan su relevancia en los primeros años. Finalmente, se incluyen las conclusiones de la monografía.

CAPÍTULO I: EL JUEGO LIBRE

El presente capítulo desarrolla el concepto de juego libre y su relevancia para el desarrollo socioemocional en la Educación Inicial. En primer lugar, se presentan las definiciones y características generales del juego libre. Luego, ya se analiza su aplicación en los sectores del aula, considerando su secuencia metodológica y los distintos tipos de sectores. A continuación, se aborda el rol del adulto como mediador del juego libre y su influencia en las interacciones socioemocionales de los niños. Finalmente, se expone la importancia del juego libre como estrategia pedagógica clave para el desarrollo integral en la primera infancia.

1.1. El juego libre: concepto y características

El juego es una actividad muy importante y reconocida en la vida de los niños que trasciende la simple recreación para convertirse en un elemento fundamental de su desarrollo integral (Hughes, 2010). Los mismos autores recalcan que jugar no solo fomenta el crecimiento general, sino que también permite que los niños se relacionen entre pares, fortalece los lazos con los adultos y ayuda a la comprensión de las normas sociales y familiares, preparando a los niños para una integración plena en la comunidad. Esta perspectiva es reforzada por el MINEDU (2010), que describe el juego como una actividad espontánea y placentera a través de la cual el niño reconstruye y transforma su realidad, logrando una integración armoniosa entre su mundo interno y el entorno circundante.

La trascendencia del juego ha sido elevada a la categoría de derecho fundamental a nivel global, e incluso el Fondo Internacional de Emergencia de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2006) lo consagra como un derecho inalienable e inherente a la vida del niño. Este reconocimiento, establecido en el artículo 31 de la Convención sobre los Derechos del Niño, garantiza el derecho al descanso, al esparcimiento, al juego y a participar libremente en actividades culturales y artísticas. Esta base normativa refuerza la importancia de crear entornos que promuevan el juego como componente esencial del bienestar y desarrollo infantil.

Dentro de las modalidades lúdicas, el juego libre sobresale por su naturaleza autónoma y su alto efecto en el desarrollo infantil. Gray (2013), Whitebread et al. (2012) y Elkind (2007) lo definen como una actividad voluntaria, iniciada y guiada por los propios niños, libre de normas obligatorias o metas predeterminadas por adultos. En este espacio, los niños toman sus propias decisiones para mencionar qué hacer, cómo, dónde y con quién, guiados por su curiosidad, interés e imaginación. Esta libertad desarrolla la iniciativa, autonomía y el pensamiento crítico, permitiéndoles explorar y aprender a su propio ritmo.

Según Bruce (2011), el juego libre se identifica por el dominio total del niño sobre sus acciones, convirtiéndose en protagonista de su experiencia lúdica. Esta capacidad de elección estimula su autonomía y fomenta la creatividad. Por su parte, Fuentes (2019) sostiene que el juego libre posibilita enfrentar desafíos, resolver problemas, experimentar emociones, desarrolla atención y concentración en un entorno seguro. Así, se configura como un proceso dinámico que impulsa el desarrollo integral del niño.

Añadiendo a esta perspectiva, Fuentes (2019) nos dice que el juego libre es una actividad necesaria en la naturaleza humana y un medio irremplazable para el aprendizaje y el crecimiento personal durante la infancia. A través del juego libre, los niños se enfrentan a retos, incrementan habilidades de resolución de conflictos, experimentan nuevas conductas y diversas emociones en un entorno seguro. Esta interacción activa con su entorno lúdico contribuye significativamente al reforzamiento de su capacidad de atención, concentración y adaptación a situaciones novedosas. Fundamentalmente, el juego libre, tal como lo describen Bruce (2011) y Fuentes (2019), no es solo una actividad entretenida, sino un proceso dinámico y relevante que estimula el desarrollo integral del niño, previniendo para enfrentar el mundo con mayor seguridad e imaginación

Diversas fuentes destacan las características que diferencian al juego libre frente a actividades de juegos que son dirigidos. El MINEDU (2010) y Gómez (2011) lo describen al juego libre como espontáneo, voluntario, placentero y simbólico, donde prevalece la afectividad positiva y el disfrute. Esta flexibilidad facilita adaptarse a los intereses cambiantes del niño, fomentando su capacidad de adaptación y resolución de problemas.

Gray (2013) identifica cinco características importantes que resumen el juego libre:

- Autodirigido: el niño toma sus propias decisiones para qué, cómo y con quién jugar.

- Motivación intrínseca: guiado por la diversión del juego y no por los premios.
- Reglas autoimpuestas: establecen sus propias normas de juego.
- Uso intensivo de la imaginación: crean historias y escenarios imaginarios.
- Libre de ansiedad por el rendimiento: disfrutar el momento, pensar en el final.

Desde el enfoque sociocultural de Vygotsky, los autores Bodrova y Leong (2007) comentan que el juego libre facilita que los niños se desenvuelvan en su zona de desarrollo próximo, ejercitando habilidades mentales y sociales en contextos simbólicos. Así, el juego libre se convierte en un entorno valioso para el aprendizaje y para la interacción con su entorno.

En síntesis, el juego libre, definido por su autonomía, espontaneidad, flexibilidad, motivación intrínseca y carácter simbólico, es una experiencia esencial para el desarrollo cognitivo, emocional y social del niño.

1.2. El juego libre en sectores

1.2.1. Definición

En el ámbito de la educación infantil, la forma en que se organiza el espacio es un elemento crucial de la propuesta pedagógica. La estrategia del juego por sectores es ampliamente reconocida por diversos autores, como MINEDU (2024) que lo identifica como una herramienta para potenciar el aprendizaje mediante el juego libre. Esta metodología consiste en dividir intencionalmente el ambiente educativo en áreas temáticas bien definidas, permitiendo a los niños selección las actividades que deseen realizar, lo que a su vez fomenta el aprendizaje significativo a través de la exploración activa y el juego simbólico, elementos esenciales en la primera infancia.

En la misma línea, MINEDU (2025) subraya que la organización sectorizada del aula trasciende la simple distribución física, constituyéndose como un recurso pedagógico estratégico. Este enfoque impulsa la autonomía de los infantes y fortalece la colaboración entre ellos, contribuyendo al desarrollo de sus habilidades sociales y emocionales. Álvarez

et al. (2023) complementan esta perspectiva al afirmar que estos espacios, cuando se diseñan con una clara intención pedagógica, se convierten en contextos enriquecidos que estimulan de manera integral el desarrollo cognitivo, social, afectivo y motor de los niños.

En resumen, el juego es una poderosa herramienta para el desarrollo del pensamiento creativo y la resolución de problemas. Al tener la libertad de elegir y organizar su juego, los niños aprenden a tomar decisiones, a negociar con sus pares y a encontrar soluciones a los desafíos que surgen durante sus actividades. Esto no solo mejora su capacidad de adaptación, sino también les brinda la oportunidad de experimentar y consolidar nuevos conocimientos de una manera natural y divertida.

1.2.2. Tipos de sectores

En las aulas existen distintos tipos de sectores, como los que se describe a continuación según MINEDU (2010):

- Sector de construcción: permite a los niños crear y construir con bloques, legos, cajas u otros materiales. Estimula el pensamiento lógico, la resolución de problemas, la creatividad y la coordinación motora fina.
- Sector del hogar o dramatización: equipado con elementos domésticos y disfraces, posibilita la representación de roles y situaciones cotidianas. Favorece la expresión emocional, la imaginación, el lenguaje y la comprensión del entorno social.
- Sector de arte o pintura: brinda acceso a materiales como témperas, crayolas y arcilla para fomentar la expresión creativa, la motricidad fina y la percepción visual.
- Sector de música: contiene instrumentos musicales o materiales sonoros. Estimula la sensibilidad auditiva, el ritmo, la coordinación y la expresión corporal y musical.
- Sector de biblioteca o cuentos: ofrece libros, revistas y láminas que fomentan el gusto por la lectura, el lenguaje, la imaginación y la comprensión lectora.
- Sector de juegos tranquilos o intelectuales: incluye rompecabezas, juegos de ensarte, encajes o bloques lógicos. Potencia el pensamiento lógico, la memoria, la atención y la motricidad fina.

- Sector de ciencia o experimentación: espacio para observar, manipular y experimentar con elementos naturales y objetos como lupas o balanzas. Estimula la curiosidad científica, la observación y el descubrimiento.

Cada uno de estos sectores, debidamente implementado, contribuye a la creación de un ambiente estimulante que potencia el juego libre como motor del desarrollo integral en la infancia.

1.2.3. Secuencia metodológica del juego libre en sectores

De acuerdo con el MINEDU (2010), el juego libre en sectores es una parte fundamental de la jornada escolar, con una duración recomendada de una hora. Esta actividad tiene un propósito educativo claro y se organiza siguiendo una secuencia de pasos bien definida. Asimismo, el MINEDU (2010) describe que la secuencia se compone de las siguientes fases:

- Planificación: antes de empezar, cada docente en su aula se reúne con sus niños en un círculo. Les explica cuánto tiempo tienen para jugar, donde pueden hacerlo (los sectores) y las reglas básicas para convivir en armonía. También los anima a pensar con quien quieren jugar y a que, dándoles la libertad de elegir. Este momento es clave porque ayuda a los niños a anticipar lo que viene, a sentirse importantes al poder decidir y a saber que ese espacio les pertenece. Es el punto de partida para que se sientan seguros y listos para jugar.
- Organización del grupo: después de la charla inicial, los docentes ayudan a los niños a formar pequeños grupos, basándose en lo que cada uno eligió. Esta forma de organizar a los niños no es rígida sino que cambia según sus intereses. Esto fomenta que interactúen de manera más cercana y significativa. Los docentes están atentos a cada grupo para ayudarlos si es necesario, lo que promueve habilidades importantes como aprender a comunicarse, a trabajar juntos y a resolver pequeños problemas o desacuerdos que puedan surgir durante el juego.
- Ejecución: esta es la parte central y más divertida. Los niños se sumergen en su juego, asumiendo diferentes roles (como “el doctor”, “la mamá” o el “constructor”), creando sus propias reglas y usando su imaginación para dar vida a sus ideas. Por ejemplo, una caja de cartón puede convertirse en un coche o en un avión. Esta etapa

es fundamental para que desarrollen su creatividad, aprendan a expresarse, a controlar sus emociones y a construir sus conocimientos de forma social y divertida. El juego simbólico les permite explorar el mundo de los adultos de una manera segura y controlada.

- **Orden:** cuando el tiempo del juego está por terminar, los docentes avisan con unos minutos de anticipación. Esto ayuda a los niños a prepararse emocionalmente para la transición y a no sentirse frustrados. Luego, todos colaboran para guardar los juguetes y dejar el espacio como lo encontraron. Esta acción no solo les enseña a ser responsables con sus cosas y su entorno, sino que también fomenta el respeto por los demás.
- **Socialización:** después del orden, los niños se vuelven a reunir. Es un momento para que cada uno, si lo desea, cuente a los demás qué jugó, que le gustó o que aprendió. Los docentes fomentan un ambiente de escucha activa, donde todos se sienten valorados. Este diálogo es muy valioso, ya que fortalece la capacidad de los niños para expresarse, promueve la empatía al escuchar las historias de otros y permite que el grupo construya un aprendizaje colectivo al compartir sus diferentes puntos de vista.
- **Representación:** finalmente, los niños tienen la oportunidad de representar lo que jugaron a través de actividades artísticas como el dibujo, la pintura o la plastilina. Por ejemplo, pueden dibujar la casita que construyeron o modelar con arcilla los personajes que interpretaron. Esta etapa final ayuda a consolidar lo aprendido, les permite expresar sus emociones de forma visual y le da a los docentes información muy útil sobre lo que realmente les interesa y lo que necesitan en ese momento. Es una forma de cerrar el ciclo de juego de manera creativa y reflexiva.

En conjunto, esta secuencia metodológica convierte al juego libre en sectores en una experiencia pedagógica intencionada y contextualizada que promueve el desarrollo integral infantil.

1.3. Rol del adulto en el juego libre

El juego libre, en tanto experiencia significativa, no se desarrolla de manera aislada. La presencia y el rol del adulto, en particular del docente, son fundamentales para garantizar que este tipo de juego se transforme en una oportunidad de aprendizaje y desarrollo socioemocional. Gardner (1983) señala que el juego libre estimula múltiples inteligencias, entre ellas la interpersonal e intrapersonal, al permitir a los niños interactuar, explorar sus emociones y construir vínculos con otros. En este sentido, el adulto no es un mero espectador, sino un agente que facilita, observa, acompaña y media, respetando el protagonismo infantil.

Desde esta perspectiva, Denham (2006) destaca que los docentes que reconocen el valor pedagógico del juego libre promueven competencias clave como la empatía, la autorregulación y la cooperación. Estas habilidades son esenciales para la construcción de relaciones saludables y para el bienestar emocional del niño. El rol del adulto es crear un ambiente donde los niños se sientan respetados y escuchados, se debe estar presente para apoyar y guiar, pero sin interferir en su juego. Solo deben intervenir si es realmente necesario.

En línea con esta mirada, Bisquerra (2003) plantea que el rol del adulto en el juego libre es fundamental para el desarrollo de la autorregulación emocional. En lugar de dirigir la actividad, el adulto debe convertirse en un guía observador y respetuoso. Su labor consiste en identificar las situaciones en las que el niño experimenta emociones intensas, como frustración o enojo, y ofrecerle herramientas para gestionarlas de manera constructiva. Esta intervención debe ser un apoyo, no un control permitiendo que el niño explore sus sentimientos y aprenda a manejarlos por sí mismo, con la orientación adecuada. De esta manera, el juego se convierte en un laboratorio social donde los niños aprenden a interactuar con los demás y a gestionar su mundo emocional.

Asimismo, Goleman (1995) destaca que el juego libre es un entorno ideal para el desarrollo de la inteligencia emocional. Durante estas interacciones, los niños se enfrentan a situaciones reales que les exigen poner en práctica habilidades sociales y emocionales esenciales. Al negociar roles, resolver desacuerdos o afrontar la frustración, están entrenando la empatía, la tolerancia y el autocontrol. La presencia de un adulto que actúe

como modelo de conducta y facilite la comunicación es crucial. El adulto puede ayudar a los niños a verbalizar sus sentimientos y a encontrar soluciones de forma colaborativa, sin resolver el problema por ellos.

El MINEDU (2010) establece que la intervención del docente en el juego libre debe ser activa, flexible y contextualizada. Esto significa que el docente no debe ser un espectador pasivo, pero tampoco un director del juego. Su rol es observar atentamente para entender la dinámica y las necesidades de los niños, y solo intervenir de manera oportuna cuando sea necesario. Estas intervenciones deben ser respetuosas y empáticas, adecuándose a las características individuales y culturales de cada niño. El uso de un lenguaje cálido, el contacto visual y la disponibilidad afectiva son clave para construir un vínculo de confianza que permite al niño sentirse seguro y apoyarlo en su proceso de aprendizaje.

En esta misma línea, Pineda-Escobar et al. (2023) proponen que el docente actúe como mediador, promoviendo un entorno inclusivo, seguro y enriquecedor. Esto implica estar presente sin invadir, acompañar sin imponer y enriquecer sin restar autonomía. La intervención adecuada potencia el valor pedagógico del juego libre, contribuyendo al desarrollo emocional, social, comunicativo y creativo del niño.

Finalmente, el MINEDU (2010) identifica diversos beneficios derivados de la intervención positiva del adulto en el juego libre: fortalecimiento del vínculo afectivo, validación del juego como experiencia significativa, aumento en la complejidad y creatividad de las dinámicas lúdicas, mejora en la concentración y desarrollo de habilidades sociales como la comunicación, la negociación y la colaboración. En este sentido, la calidad de la interacción adulto-niño se convierte en un factor determinante para la riqueza de la experiencia lúdica y el logro de aprendizajes significativos.

1.4. Importancia del juego libre en la educación inicial

Según Hughes (2010), el juego libre constituye un pilar esencial para el desarrollo integral de los niños en la primera infancia. Lejos de ser una simple actividad recreativa, representa una vía privilegiada para el aprendizaje activo, la expresión emocional, la exploración del entorno y el fortalecimiento del vínculo consigo mismos y con los demás.

Hughes (2010) señala que el juego libre favorece el desarrollo saludable del cerebro, al permitir que los niños desplieguen su creatividad, imaginación y habilidades en un contexto de seguridad, autonomía y disfrute. Asimismo, esta forma de juego también impulsa la confianza en sí mismos, la iniciativa y la toma de decisiones, aspectos clave para la formación de una personalidad segura y equilibrada. A través de la experiencia concreta y significativa, los niños construyen aprendizajes duraderos, interpretan su realidad y se relacionan activamente con su entorno.

Según UNICEF (2018), el juego es una vía fundamental mediante la cual los niños pequeños adquieren habilidades y conocimientos clave a través de espacios donde se promueve la exploración, la creatividad y el aprendizaje activo. Siendo no solo un espacio que fortalece aspectos cognitivos, sino que también es un facilitador para el desarrollo emocional y social de los niños, permitiéndoles resolver conflictos, expresar emociones y desarrollar resiliencia.

En el ámbito cognitivo y lingüístico, el juego libre promueve el desarrollo narrativo y comunicativo. Whitebread et al. (2012) destacan que los niños crean historias, personajes y diálogos, fortaleciendo su comprensión auditiva, su capacidad expresiva y el uso del lenguaje en contextos sociales. Además, el juego favorece la adquisición de habilidades como la escucha activa, la toma de turnos y la adaptación del discurso a diferentes situaciones comunicativas.

Desde la dimensión socioemocional, de acuerdo con Vera et al. (2024), el juego libre permite explorar y ensayar roles sociales, resolver conflictos y expresar emociones en un entorno seguro. Asimismo, resaltan que el juego libre favorece el desarrollo de la inteligencia emocional, la empatía y la autonomía. La libertad de elección fortalece la autoestima, la iniciativa personal y el sentido de pertenencia.

Otro beneficio clave es el impulso a la creatividad. Según Russ y Dillon (2011), al no haber reglas estrictas ni metas fijas, los niños pueden dejar volar su imaginación. Este ambiente sin presiones les permite inventar y explorar libremente, desarrollando el pensamiento divergente y la capacidad de innovar desde pequeños, ya que no temen cometer errores.

El juego libre también tiene un gran impacto en el desarrollo físico. Solis (2019) destacan que el movimiento espontáneo durante estas actividades fortalece la motricidad gruesa y fina. La interacción activa con su entorno y la adopción de posturas variadas ayudan a fortalecer los músculos y huesos, mejorando la coordinación y el bienestar físico.

Asimismo, Ginsburg (2007) resalta la importancia de este tipo de juego para el crecimiento emocional. Al enfrentar y resolver desafíos por sí mismos, los niños aprenden a manejar la frustración y a ser más resilientes. Experimentar y superar obstáculos de forma independiente es crucial para desarrollar su autonomía y capacidad de resolver problemas.

En conclusión, el juego libre constituye una herramienta pedagógica de gran valor, capaz de integrar las dimensiones cognitiva, emocional, social, creativa y física en una sola experiencia. Su práctica habitual en entornos educativos favorece el desarrollo de competencias clave para la vida y sienta las bases para una infancia plena y significativa.

CAPÍTULO II:

DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL EN LA EDUCACIÓN INICIAL

El presente capítulo aborda el desarrollo socioemocional en la infancia. En primer lugar, se presentan los antecedentes históricos desde las teorías de la inteligencia emocional e inteligencias múltiples, seguidos de una definición conceptual del desarrollo socioemocional. A continuación, se expone su importancia en la primera infancia y se describe el proceso por el cual estas habilidades se desarrollan durante los primeros años de vida. También se analizan los roles que cumplen tanto la familia como la escuela y el docente en el acompañamiento de este proceso. Finalmente, se incluyen estudios empíricos que permiten evidenciar la relación entre el juego libre y el desarrollo socioemocional en el contexto de la Educación Inicial.

2.1. Antecedentes teóricos

Diversos autores han contribuido a la construcción del concepto de desarrollo socioemocional. En este apartado se exploran dos teorías clave: la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner (1983) y el modelo de inteligencia emocional por Daniel Goleman (1995).

Howard Gardner (1983) propuso la teoría de las inteligencias múltiples como una crítica al enfoque tradicional del coeficiente intelectual como única medida de la inteligencia. Gardner propone la existencia de diversas formas de inteligencia, entre ellas la lingüística, lógico-matemática, espacial, musical, corporal-kinestésica, interpersonal, intrapersonal, naturalista y existencial. Para el desarrollo socioemocional son especialmente relevantes la inteligencia interpersonal, que permite comprender y relacionarse adecuadamente con los demás, y la intrapersonal, que implica el conocimiento profundo de uno mismo.

Por otro lado, Daniel Goleman (1995), introdujo el concepto de inteligencia emocional como la capacidad de identificar, comprender y regular las propias emociones y

las de los demás. Esta propuesta se organiza en cinco dimensiones clave: autoconciencia, autorregulación, motivación, empatía y habilidades sociales. Según Goleman, la teoría de la inteligencia emocional pone en evidencia que el desarrollo emocional es tan relevante como el desarrollo cognitivo, especialmente durante la infancia, ya que influye en la capacidad de autorregulación, la empatía y la calidad de los vínculos sociales

2.2. Definición de desarrollo socioemocional

En la literatura especializada, se observa que algunos autores definen el desarrollo socioemocional en términos de competencias, mientras que otros hablan de habilidades. Aunque en algunos contextos se utilizan como sinónimos, resulta pertinente distinguirlos. Según Bisquerra (2003), las competencias socioemocionales implican un conjunto más amplio de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para afrontar los desafíos emocionales y sociales de la vida diaria. Las habilidades, en cambio, son elementos específicos dentro de esas competencias. Esta distinción conceptual propuesta por Bisquerra será tomada en cuenta a lo largo del capítulo.

Según Jones y Bouffard (2012), el desarrollo socioemocional implica un conjunto de competencias que integran habilidades emocionales, sociales y cognitivas. Estas competencias pueden organizarse en tres grandes áreas: los procesos emocionales (la regulación emocional y la empatía), las habilidades sociales o interpersonales (la cooperación y la comunicación), y las habilidades cognitivas vinculadas a la toma de decisiones y la resolución de problemas.

Bisquerra (2003) sostiene que el desarrollo socioemocional implica el conjunto de competencias emocionales necesarias para el bienestar personal y social. Esto incluye el reconocimiento y la expresión emocional, la autorregulación, el desarrollo de la empatía y el establecimiento de relaciones interpersonales saludables. En esta línea, Mayer y Salovey (1997) enfatizan que el desarrollo socioemocional abarca tanto la percepción y comprensión de las emociones como la capacidad de manejarlas de manera adaptativa en contextos interpersonales.

Denham (2006) plantea que, en la infancia, el desarrollo socioemocional está directamente relacionado con la adquisición de habilidades fundamentales como el autocontrol y la empatía, necesarias para establecer vínculos positivos y adaptarse al entorno escolar. Asimismo, Wallon (1987) subraya la relevancia de la emoción en la evolución del niño, afirmando que es a través de esta que el niño transita de ser un ser biológico a convertirse en un ser social. Las emociones, según Wallon, actúan como un puente entre el bebé y su entorno humano, facilitando la construcción del psiquismo y su integración en la sociedad.

En términos generales, de acuerdo con Bisquerra (2003) el desarrollo socioemocional implica la adquisición de competencias que integran conocimientos, habilidades y actitudes, para comprender y manejar las emociones, interactuar de manera positiva con los demás y tomar decisiones conscientes.

Según los autores mencionados anteriormente (Bisquerra, 2003; Jones y Bouffard, 2012), las habilidades socioemocionales se pueden organizar en cuatro grandes ámbitos:

- **Habilidades intrapersonales:** según Mayer y Salovey (1997) permiten reconocer y regular las emociones propias, además destacan la autoconciencia emocional como una capacidad esencial, mientras que Bisquerra (2003) resalta la regulación emocional como clave para el bienestar.
- **Habilidades sociales o interpersonales:** según Jones y Bouffard (2012) las habilidades sociales permiten establecer y mantener relaciones positivas con los demás. Incluyen la comunicación efectiva (Jones y Bouffard, 2012), la colaboración (Denham, 2006) y la resolución pacífica de conflictos (Bisquerra, 2003), así como el establecimiento de relaciones basadas en el respeto y la reciprocidad (Wallon, 1987). Jones y Bouffard (2012) subrayan el papel de la expresión emocional adecuada para fortalecer los vínculos interpersonales. Asimismo, Wallon (1987) considera la empatía como central, ya que favorece comportamientos prosociales desde la infancia.
- **Habilidades cognitivas vinculadas a la toma de decisiones:** comprenden el análisis de situaciones (Mayer y Salovey, 1997), la evaluación de consecuencias (Bisquerra,

2003) y la elección de estrategias adecuadas (Denham, 2006), promoviendo así la toma de decisiones responsables (Bisquerra, 2003).

- **Habilidades de autorregulación y adaptación:** incluyen el control de impulsos (Jones y Bouffard, 2012), la capacidad de adaptación emocional ante cambios (Denham, 2006) y la resiliencia, entendida como la capacidad de afrontar positivamente situaciones adversas (Bisquerra, 2003).

En síntesis, el desarrollo socioemocional abarca un conjunto complejo e interrelacionado de capacidades que contribuyen al bienestar individual y colectivo. Comprender su estructura y componentes resulta esencial para diseñar estrategias educativas que promuevan entornos emocionalmente seguros y enriquecedores desde los primeros años de vida.

2.3. Proceso de desarrollo socioemocional en la infancia

Durante la primera infancia, los niños experimentan un crecimiento acelerado en sus capacidades emocionales y sociales. Según Eming y Fujimoto (2004), esta etapa se caracteriza por una intensa plasticidad cerebral y una alta receptividad a las experiencias del entorno, lo cual convierte al desarrollo socioemocional en un eje fundamental para el bienestar presente y futuro del niño. En este periodo, Denham et al. (2014), señala que los niños comienzan a identificar y expresar sus emociones, a comprender las emociones ajenas, a establecer vínculos afectivos con adultos y pares, y a internalizar normas básicas de convivencia social.

Desde una perspectiva psicosocial, Erikson (1950) plantea que el desarrollo emocional de los niños en edad preescolar se sitúa en la etapa denominada "iniciativa versus culpa", caracterizada por la exploración autónoma del entorno, la planificación de acciones y el establecimiento de metas propias. Cuando estas experiencias se dan en un contexto de aceptación y orientación afectiva, el niño desarrolla confianza en sus capacidades y un sentido positivo de sí mismo. En contraste, la ausencia de contención emocional puede generar inseguridad, ansiedad o culpa, afectando su desarrollo integral.

Por otro lado, Vygotsky (1978), desde una perspectiva sociocultural, sostiene que el desarrollo emocional está mediado por las interacciones sociales. Las experiencias afectivas dentro del contexto familiar y escolar permiten a los niños interiorizar modelos de comportamiento, lenguaje emocional y estrategias para resolver conflictos. En este sentido, el rol del adulto, en especial del docente, es clave para facilitar espacios de contención, acompañamiento emocional y modelamiento de habilidades socioemocionales.

La inteligencia emocional, según Bisquerra (2003), constituye una base importante en este proceso; su promoción desde la infancia contribuye al bienestar emocional y a la integración social, así como el fortalecimiento de competencias como la autorregulación y la empatía favorece el establecimiento de relaciones saludables y la adaptación a diversos contextos sociales.

En este marco, Olhaberry y Sieverson (2022) sostienen que los niños expuestos a altos niveles de negligencia o abuso presentan diferencias estructurales y funcionales en el cerebro, lo que exige mayor esfuerzo emocional y neurológico en las interacciones. Estas alteraciones suelen expresarse en comportamientos desadaptativos orientados a sobrevivir en contextos disfuncionales, generando experiencias relacionales negativas que afectan sus vínculos futuros. Por el contrario, quienes establecen vínculos seguros con sus cuidadores desarrollan mayor capacidad para enfrentar el estrés y autorregularse, fortaleciendo su autonomía. Asimismo, los autores afirman que el desarrollo socioemocional favorece una comprensión profunda de uno mismo y de la capacidad de relacionarse, potenciando la autoestima, la autoconfianza, el autocontrol, la empatía, la resolución de conflictos y la construcción de vínculos saludables desde los primeros años.

En conjunto, las perspectivas teóricas y los hallazgos empíricos revisados coinciden en que el desarrollo socioemocional es un proceso progresivo y multidimensional, profundamente influenciado por las experiencias tempranas y la calidad de las interacciones sociales. Su comprensión permite orientar acciones educativas y de acompañamiento adulto que favorezcan una formación integral desde los primeros años de vida.

2.4. Rol de la familia en el desarrollo socioemocional

Diversos autores coinciden en que la familia constituye el primer y más influyente contexto de socialización del niño. Entre ellos, Bronfenbrenner (1987) y Bowlby (1969) describen que, desde los primeros años de vida, el entorno familiar ofrece un espacio fundamental para la regulación afectiva, el modelamiento de conductas y la adquisición de competencias emocionales y sociales. Asimismo, Bowlby (1969) sostiene que los vínculos tempranos, especialmente aquellos contruidos con figuras de apego, determinan en gran medida la manera en que los niños aprenden a identificar, expresar y regular sus emociones.

En esta línea, Ying y Kutty (2023) afirman que una mayor implicación parental se asocia con un mejor desarrollo de habilidades como la empatía, la autorregulación y la resolución de conflictos, particularmente durante la etapa preescolar. La participación activa de los cuidadores no solo favorece el bienestar emocional, sino que también fortalece la capacidad del niño para establecer vínculos saludables con sus pares y con otros adultos significativos.

Investigaciones recientes también han puesto énfasis en el papel específico del padre. Según Puglisi et al. (2024), aunque no se hallaron relaciones directas consistentes entre la participación paterna y la regulación emocional infantil, sí se observaron asociaciones significativas al considerar factores como el estilo de crianza, la sensibilidad del padre y las características individuales del niño. Esto sugiere que la calidad del involucramiento, más que su cantidad, es un aspecto determinante en el proceso de desarrollo socioemocional.

En este sentido, Ying y Kutty (2023) reconocen que el acompañamiento emocional brindado por la familia, la calidad del vínculo afectivo y la presencia activa de los cuidadores son componentes clave para favorecer un desarrollo socioemocional equilibrado. Los autores indican que estos componentes proporcionan contención emocional y también oportunidades diarias para la adquisición de habilidades emocionales y sociales fundamentales para una infancia saludable.

2.5. Rol de la escuela y el docente en el desarrollo socioemocional

Según Denham et al. (2014), los docentes son fundamentales para crear entornos de apoyo en los que los niños pequeños aprenden sobre emociones y relaciones. Bisquerra (2009) añade que, para desempeñar este rol, es imprescindible que el docente posea competencias socioemocionales sólidas, incluidas la inteligencia emocional, la capacidad de autorregulación y la empatía. Estas cualidades, de acuerdo con Sánchez y Martínez (2022), le permiten generar un clima de aula positivo, fomentar la autonomía emocional y apoyar procesos de resolución de conflictos de manera respetuosa y constructiva.

Además, UNICEF (2006) destaca que actividades como juegos cooperativos, dinámicas grupales, asambleas, lectura de cuentos y dramatizaciones son recursos eficaces para promover el desarrollo socioemocional dentro del currículo de educación inicial, favoreciendo la interacción entre pares.

En resumen, el docente cumple un rol protagónico en la promoción del desarrollo socioemocional durante la primera infancia. Su preparación emocional, su sensibilidad pedagógica y su capacidad de establecer vínculos afectivos seguros son factores determinantes para crear un ambiente educativo enriquecedor que favorezca el crecimiento integral de los niños.

2.6. Importancia del desarrollo socioemocional

Un desarrollo socioemocional saludable permite a los niños, de acuerdo con Elias et al. (1997) y Raver (2002), construir una identidad personal positiva, fortalecer su autoestima, autorregular su conducta, y desarrollar habilidades sociales como la empatía, la cooperación y la resolución pacífica de conflictos. Estas competencias no solo facilitan la adaptación al entorno escolar, sino que también inciden directamente en el aprendizaje cognitivo.

La importancia del desarrollo socioemocional en esta etapa también se refleja en su influencia a largo plazo pues, de acuerdo con Denham (2006) y Raver (2002), el fortalecimiento temprano de estas competencias contribuye significativamente al desarrollo de la resiliencia, la capacidad de resolución de problemas y la estabilidad emocional, tanto en la etapa escolar como en la adultez.

En síntesis, diversos autores coinciden en que el desarrollo socioemocional en la primera infancia debe ser atendido de forma prioritaria en los entornos familiar y educativo, a través de estrategias que promuevan la expresión emocional, la formación de vínculos seguros y la adquisición progresiva de habilidades sociales.

2.7. Relación entre juego libre y desarrollo socioemocional

Diversos estudios empíricos han explorado la relación entre el juego libre y el desarrollo socioemocional, aportando evidencia desde distintos contextos socioculturales y enfoques metodológicos. A continuación, se presentan algunas investigaciones representativas que permiten comprender cómo esta relación se manifiesta en la práctica.

Un estudio longitudinal realizado en Australia por Colliver et al. (2022) analizó los efectos del juego libre sobre la autorregulación a lo largo del tiempo, a partir de una muestra de 2213 niños entre los 2 y 5 años de edad. La recolección de datos se llevó a cabo mediante diarios parentales que registraban el tiempo dedicado a distintas actividades, incluyendo juego libre activo (físico) y tranquilo (simbólico o constructivo), así como a través de informes estandarizados completados por padres, docentes y observadores cuando los niños alcanzaban los 4–5 y luego los 6–7 años. El análisis controló variables como autorregulación inicial, nivel socioeconómico y características familiares. Los resultados indicaron que una mayor exposición al juego libre, especialmente al juego activo a los 4–5 años, predijo niveles más altos de autorregulación en etapas posteriores del desarrollo. Este hallazgo refuerza el papel del juego no estructurado como una herramienta clave para fomentar competencias socioemocionales fundamentales, promoviendo desde edades tempranas el autocontrol, la atención sostenida y la gestión emocional en diversos contextos.

Complementariamente, Lee et al. (2020) realizaron una revisión sistemática para evaluar el impacto de intervenciones de juego no estructurado, incluyendo el juego libre, en el bienestar físico, social y emocional de niños entre 3 y 7 años. El análisis incluyó ocho estudios con diseños experimentales y cuasi-experimentales, desarrollados en contextos escolares, clínicos y comunitarios de diversos países. Las intervenciones, de entre 2 días y 8 meses de duración, variaron en frecuencia, materiales y espacios. Los hallazgos mostraron que el juego no estructurado se asocia consistentemente con un aumento de la actividad

física, así como con mejoras en el disfrute y participación en el juego activo. Algunos estudios reportaron efectos positivos sobre la ansiedad y el bienestar emocional, aunque con resultados mixtos. En el ámbito social, se observaron beneficios modestos en la autorregulación y el juego basado en la realidad. Los autores concluyen que el juego libre representa una estrategia prometedora para promover el desarrollo integral en la infancia, y recomiendan su integración en políticas escolares y programas de salud pública.

Por su parte, Veiga et al. (2016) llevaron a cabo una investigación en Portugal centrada en la relación entre el tiempo de juego libre y el funcionamiento emocional y social de niños preescolares. La muestra estuvo compuesta por 78 niños de entre 4.5 y 6.5 años, evaluados en sus escuelas mediante observación directa de sus actividades de juego libre y con el uso de instrumentos validados para medir la empatía, la comprensión emocional, la competencia social y los comportamientos externalizantes. El estudio combinó observaciones sistemáticas con reportes de educadores y pruebas individuales para establecer relaciones entre las variables. Se encontró que los niños que dedicaban más tiempo al juego libre mostraban una mayor competencia social y menos conductas externalizantes, efecto que estuvo mediado por una mayor comprensión emocional. Estos hallazgos destacan el valor del juego libre como una experiencia clave para el fortalecimiento de la regulación emocional y las habilidades interpersonales, consolidando su importancia en el desarrollo socioemocional temprano dentro de contextos educativos formales.

Desde un enfoque complementario, Vásquez Bada y Ríos Gonzales (2025) llevaron a cabo una investigación pre-experimental en Trujillo, Perú, con el objetivo de analizar la influencia del juego libre en el desarrollo de la autonomía infantil. La muestra estuvo compuesta por 19 niños de 5 años de edad, y se utilizó una guía de observación validada para evaluar dos dimensiones de la autonomía: la relación consigo mismo y la relación con los demás. Antes de la intervención, el 63% de los participantes presentaba niveles bajos de autonomía y ninguno alcanzaba un nivel alto. Tras implementar una serie de actividades lúdicas estructuradas como juegos de rol, disfraces, rompecabezas y dinámicas con material temático, se registró una mejora significativa, encontrando que el 100% de los niños alcanzó un nivel alto de autonomía, resultado validado mediante la prueba t-Student. Este hallazgo refuerza el valor del juego libre como estrategia pedagógica eficaz para fomentar tanto la

independencia personal como las habilidades sociales, permitiendo a los niños desarrollar su capacidad de toma de decisiones, resolución de problemas y autorregulación emocional en un entorno seguro y autónomo.

Finalmente, Arroba et al. (2024) analizó el impacto del juego libre en el desarrollo emocional y social de niños de entre 3 y 6 años de edad, pertenecientes a tres centros de educación inicial con distintos enfoques pedagógicos en Ecuador. A través de un enfoque metodológico mixto, se emplearon observaciones, entrevistas semiestructuradas y cuestionarios aplicados a educadores y familias, incluyendo escalas estandarizadas sobre autorregulación, empatía y habilidades sociales. Durante seis semanas, se observaron comportamientos sociales espontáneos como la negociación de roles, la toma de decisiones colectivas y la resolución autónoma de conflictos. Asimismo, se evidenció una mejora en el manejo de emociones intensas, como frustración e ira, en los niños que participaban con mayor frecuencia en actividades de juego libre. Padres y docentes coincidieron en que notaban mayor capacidad de los niños para cooperar, esperar turnos, y establecer vínculos sociales positivos tanto dentro como fuera del aula. Los resultados cuantitativos revelaron una relación positiva entre el tiempo dedicado al juego libre y el nivel de desarrollo de habilidades socioemocionales, especialmente en áreas como el control emocional, la empatía y la autonomía emocional. Este estudio reafirma el rol del juego libre como experiencia clave para fomentar la autorregulación y la integración social en la primera infancia, y subraya la importancia de incorporarlo de manera sistemática en los programas de educación inicial, particularmente en contextos donde prevalecen estructuras escolares rígidas.

En conjunto, los estudios revisados muestran una consistencia notable en cuanto al valor del juego libre como un facilitador del desarrollo socioemocional en la primera infancia. Tanto los enfoques cuantitativos como cualitativos evidencian que, en contextos de juego no estructurado, los niños no solo practican habilidades como la autorregulación y la empatía, sino que también las construyen en interacción con sus pares. Desde distintas realidades culturales y metodológicas, se reafirma la necesidad de integrar el juego libre en los entornos educativos como una estrategia central y sostenida para fortalecer competencias emocionales y sociales desde los primeros años.

CONCLUSIONES

1. El juego libre, entendido como una actividad autónoma, espontánea y cargada de significado, se consolida como un eje central para el desarrollo integral en la primera infancia. Su inclusión sistemática en la educación inicial, especialmente a través de la organización por sectores, permite a los niños explorar el entorno, desarrollar habilidades cognitivas, emocionales, sociales y físicas, y construir aprendizajes auténticos desde su propia iniciativa. Esta práctica, reconocida incluso como un derecho infantil, se presenta no solo como una forma de aprender, sino como una manera esencial de ser y estar en el mundo.
2. El rol del docente es fundamental en el juego libre, no como director de la actividad, sino como acompañante sensible que crea un entorno seguro, contenedor y estimulante, donde el niño pueda explorar, expresar emociones y resolver conflictos por sí mismo. Para ello, la sensibilidad, la escucha activa y la observación respetuosa son claves, ya que permiten intervenir oportunamente sin interferir en la autonomía del niño, favoreciendo así un aprendizaje genuino y emocionalmente significativo.
3. El desarrollo socioemocional en la primera infancia es un proceso complejo, progresivo y profundamente influenciado por las experiencias tempranas. A partir de las teorías revisadas y el análisis de factores como el rol de la familia, la escuela y los docentes, se evidencia que las habilidades socioemocionales no solo facilitan la adaptación al entorno escolar, sino que también sientan las bases del bienestar emocional, las relaciones saludables y el aprendizaje significativo. Su promoción desde los primeros años resulta, por tanto, una prioridad educativa ineludible.
4. Los estudios empíricos revisados ofrecen evidencia consistente sobre el impacto positivo del juego libre en el desarrollo socioemocional de los niños en la etapa inicial. Desde distintas metodologías y contextos, se confirma que este tipo de juego favorece competencias clave como la autorregulación, la empatía, la comprensión emocional, la cooperación y la resolución de conflictos. Asimismo, se evidencia el papel activo de los pares como co-socializadores y la influencia del contexto emocional del grupo en el desarrollo individual. Estos hallazgos refuerzan la necesidad de incorporar el

juego libre de forma intencionada en los entornos educativos. Comprobando así la premisa de la monografía: el juego libre favorece el desarrollo socioemocional en la primera infancia.

5. El juego libre, cuando es mediado de forma sensible por el adulto, constituye una estrategia pedagógica clave para el desarrollo socioemocional en la Educación Inicial. A pesar de estar reconocido en el Currículo Nacional como parte fundamental de esta etapa, su implementación en el Perú continúa siendo limitada, en parte por la falta de lineamientos concretos y formación especializada. Integrar el juego libre de forma transversal en las prácticas y políticas educativas permitiría avanzar hacia una educación más centrada en el bienestar infantil, la autonomía y el aprendizaje significativo.

REFERENCIAS

- Arroba, G., Mantilla, J., Rodríguez, M., & Freire, M. (2024). La importancia del juego libre en el desarrollo emocional y social de los niños en la educación inicial. *Revista Ciencia Innovadora*, 2(1), 1-15. <https://www.revistacienciainnovadora.com/index.php/home/article/view/21>
- Álvarez Díaz, K., Márquez Díaz, J. R., & González Falcón, I. (2023). El espacio escolar como generador de oportunidades educativas. Un estudio de caso en una Escuela Infantil. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 27(2), 171–193. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v27i2.22768>
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7–43. https://congresointeligenciaemocional.com/wp-content/uploads/2018/12/Bisquerra_R_Educacion-emocional-y-competencias-2003.pdf
- Bisquerra, R. (2009). *Educación emocional: Propuesta para educadores y familias*. Desclée de Brouwer.
- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2007). *Tools of the mind: The Vygotskian approach to early childhood education*. Pearson.
- Bowlby, J. (1969). *El apego y la pérdida. Volumen I: El apego*. Paidós.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Paidós.
- Bruce, T. (2011). *Learning through play: For babies, toddlers and young children*. Hodder Education.
- Colliver, Y., Harrison, L., Brown, J., & Hamburg, P. (2022). Free play predicts self-regulation years later: Longitudinal evidence from a large Australian sample of toddlers and preschoolers. *Early Childhood Research Quarterly*, 59(2), 148–161. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2021.11.011>

- Denham, S. (2006). Social-emotional competence as support for school readiness: What is it and how do we assess it? *Early Education and Development*, 17(1), 57–89. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1701_4
- Denham, S., Bassett, H., Zinsler, K., & Wyatt, T. (2014). How preschoolers' social-emotional learning predicts their early school success: Developing theory-promoting, competency-based assessments. *Infant and Child Development*, 23(4), 426–454. <https://doi.org/10.1002/icd.1840>
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., & Shriver, T. P. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Elkind, D. (2007). *The power of play: Learning what comes naturally*. Da Capo Press.
- Eming, M., Fujimoto, G. (2004) Desarrollo Infantil Temprano: lecciones de los programas no formales. *Acción Pedagógica*, 13(2). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2970476>
- Erikson, E. H. (1950). *Childhood and society*. W. W. Norton & Company.
- Fuentes, M. (2019). El juego en el niño y su importancia en el trabajo psicológico. *Psicopatología y Salud Mental*, 34, 23–28. <https://www.fundacioorienta.com/wp-content/uploads/2019/12/Fuentes-M-34.pdf>
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.
- Ginsburg, K. (2007). The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bonds. *Pediatrics*, 119(1), 182–191. <https://doi.org/10.1542/peds.2006-2697>
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.
- Gómez Ramírez, J. F. (2011). *El juego infantil y su importancia en el desarrollo*. CCAP, 10(4), 5.
- Gray, P. (2013). *Free to learn: Why unleashing the instinct to play will make our children happier, more self-reliant, and better students for life*. Basic Books.

Hughes, F. (2010). *Children, play, and development*. SAGE Publications.

Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2022). *Situación y perspectivas de la mortalidad Pre-Covid-19, por sexo y grupos de edad, nacional y departamental, 1995-2030*.

https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitaless/Est/Lib1853/libro.pdf

Jones, S., & Bouffard, S. (2012). Social and Emotional Learning in Schools: From Programs to Strategies. *Social Policy Report*, 26(4), 1–33. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED540203.pdf>

Lee, R. L. T., Lane, S., Brown, G., Leung, C., Kwok, S. W. H., & Chan, S. W. C. (2020). Systematic review of the impact of unstructured play interventions to improve young children's physical, social, and emotional wellbeing. *Nursing & Health Sciences*, 22(2), 184–196. <https://doi.org/10.1111/nhs.12732>

Mayer, J., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3–31). Basic Books.

Ministerio de Educación. (2024). *Espacios educativos: Ambientes pensados para nuestros bebés, niñas y niños*. Dirección General de Educación Básica Regular, Dirección de Educación Inicial. <https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/10166/Espacios%20educativos%20ambientes%20pensados%20para%20nuestros%20beb%20ni%C3%AAs%20y%20ni%C3%B1os.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Ministerio de Educación del Perú. (2022). *Orientaciones para el Buen Retorno al Año Escolar 2022*. <https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/7770/Orientaciones%20para%20el%20buen%20inicio%20del%20a%C3%B1o%20escolar%202022%20C%20Educaci%C3%B3n%20primaria.%20R.%20M.%20N.%20B%20531-2021-MINEDU.pdf?isAllowed=y&sequence=1>

Ministerio de Educación del Perú. (2025). *Orientaciones para el trabajo en el nivel de educación inicial*. Dirección General de Educación Básica Regular, Dirección de

- Educación Inicial. <https://repositorios.perueduca.pe/pe-recursos/edures/2db91dbb-3616-4efa-be57-a2ce2a5710b4.pdf>
- Ministerio de Educación del Perú. (2016). *Educación inicial: Un acercamiento a los aprendizajes de las niñas y los niños de cinco años de edad. Informe breve de resultados*. Unidad de Medición de la Calidad. <http://umc.minedu.gob.pe/estudio-de-educacion-inicial-un-acercamiento-a-los-aprendizajes-de-las-ninas-y-los-ninos-de-cinco-anos-de-edad-informe-breve-de-resultados-%EF%BB%BF/>
- Ministerio de Educación. (2010). *La hora del juego libre en los sectores: guía para educadores de servicios educativos de niños y niñas menores de 6 años*. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/4904>
- Olhaberry, M., & Sieverson, C. (2022). Desarrollo socioemocional temprano y regulación emocional. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 33(4), 358–366. <https://doi.org/10.1016/j.rmclc.2022.06.002>
- Pedagógicos Perú. (2023, 2 de noviembre). *Cuáles son los nombres de los sectores del aula de inicial*. Recuperado de <https://siges-pedagogicos.pe/cuales-son-los-nombres-de-los-sectores-del-aula-de-inicial/>
- Pineda-Escobar, D. P., Hernández-Moreira, J. P., Piedra-Castro, W. I., & Soto-Vega, J. M. (2023). Rol del educador en el desarrollo de habilidades para la vida del estudiante. *Revista Interdisciplinaria de Humanidades, Educación, Ciencia y Tecnología*, 9(17), 157–166. <https://doi.org/10.35381/cm.v9i17.1131>
- Puglisi, N., Rattaz, V., Favez, N., & Tissot, H. (2024). Father involvement and emotion regulation during early childhood: A systematic review. *BMC Psychology*, 12(675), 1-14 . <https://doi.org/10.1186/s40359-024-02182-x>
- Raver, C. C. (2002). Emotions matter: Making the case for the role of young children's emotional development for early school readiness. *Social Policy Report*, 16(3), 1–20. <https://doi.org/10.1002/j.2379-3988.2002.tb00041.x>
- Russ, S. W., & Dillon, J. A. (2011). Changes in children's pretend play over two decades. *Creativity Research Journal*, 23(4), 330–338. <https://doi.org/10.1080/10400419.2011.621824>

- Sánchez, T., & Martínez, A. (2022). Juego de roles para el desarrollo de las habilidades socioemocionales en Educación Inicial. *Revista Social Fronteriza*, 5(1), 1-22. [https://doi.org/10.59814/resofro.2025.5\(1\)573](https://doi.org/10.59814/resofro.2025.5(1)573)
- Solís García, P. (2019). La importancia del juego y sus beneficios en las áreas de desarrollo infantil. *Voces De La educación*, 4(7), 44–51. Recuperado a partir de <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/112>
- UNICEF. (2006). *Convención sobre los derechos del niño*. <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- UNICEF. (2018). *Learning through play: Strengthening learning through play in early childhood education programmes*. <https://www.unicef.org/sites/default/files/2019-01/UNICEF-Lego-Foundation-Aprendizaje-a-traves-del-juego.pdf>
- Vásquez, A., & Ríos, J. (2025). Impacto del juego libre en el desarrollo de la autonomía infantil. *Revista InveCom*, 5(4), 1–8. <https://zenodo.org/records/14829573>
- Veiga, G., Neto, C., & Rieffe, C. (2016). Preschoolers' free play – Connections with emotional and social functioning. *International Journal of Emotional Education*, 8(1), 48–62. <https://www.researchgate.net/publication/301789425>
- Vera Castillo, M. J., Moran Guaranda, G. S., Miranda Romero, N. L., Toapanta Hinojosa, A. L., Núñez Jordán, A. M., & Coello Marín, A. M. (2024). Desarrollo de habilidades socioemocionales a través del juego en la educación inicial. *Revista Científica Multidisciplinar G-nerando*, 5(2), 1361–1370 <https://revista.gnerando.org/revista/index.php/RCMG/article/view/47/305>
- Vygotsky, L. S. (1978). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Crítica.
- Wallon, H. (1987). La evolución psicológica del niño. Ediciones Morata.
- Whitebread, D., Basilio, M., Kuvalja, M., & Verma, M. (2012). The importance of play: A report on the value of children's play with a series of policy recommendations. https://www.researchgate.net/publication/340137325_The_importance_of_play_A_report_on_the_value_of_children's_play_with_a_series_of_policy_recommendations
- Ying, K., & Kutty, F. (2023). Parental involvement and peer relationships towards primary school students' social awareness. *International Journal of Academic Research in*

Progressive Education and Development, 12(2), 228–246.
<http://dx.doi.org/10.6007/IJARPED/v12-i2/16767>